

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/360670849>

# "Cliques und Modelle" – Methode zur sozialen Analyse der Bedeutung von Pädagogik auf der Grundlage der kritischen Pädagogik (2023, 2. überarbeitete Version; CC BY 4.0)

Method · May 2022

DOI: 10.13140/RG.2.2.26114.56001

CITATIONS

0

READS

177

1 author:



[Stefan L. Meyer-Baumgartner](#)

University of Teacher Education in Special Needs

50 PUBLICATIONS 19 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



«I am your calculator» (I-a-y-C) [View project](#)



Geometry - Just like swimming [View project](#)

# “Cliques und Modelle”

Eine Methode zur sozialen Analyse der Relevanz von Pädagogik auf der Grundlage der kritischen Pädagogik

Stefan L. Meyer, Senior Lecturer HfH, em.

September 2023 (2., überarbeitete Version)

(CC BY 4.0)

## Einleitung

Bei einem Essen hatte ich einer Kollegin von meinen Arbeiten an der Methode „Cliques und Modelle“ berichtet. Gleich darauf erzählte sie eine persönliche Geschichte über Erfahrungen als Mutter. Sie führen exemplarisch in das Thema hinein:

Ein Jahr vor dem Eintritt in den Kindergarten liessen die Eltern ihren vierjährigen Sohn im Kinderspital untersuchen, weil ihnen Probleme mit der Sprachentwicklung aufgefallen waren. Der Vater und sie hätten den Jungen immer verstanden. Anschliessend wurde eine Therapie begonnen, und der Junge hatte im darauffolgenden Jahr gute Fortschritte gemacht. Doch vor dem Eintritt in den Kindergarten begann er mit 5 Jahren wie aus heiterem Himmel zu stottern.

Die Verantwortlichen der Wohngemeinde hatten sich auf eine Einweisung in den Sprachheilkindergarten festgelegt. Nach einem Augenschein vor Ort entschieden sich die Eltern dagegen. Wie sollte ihr Kind von Vorbildern profitieren, wenn alle Kameradinnen und Kameraden grosse Sprachprobleme hätten, lautete der Einwand. Die Eltern beantragten, dass die ambulante Therapie weitergeführt werde, auch wenn deren Beendigung schon vereinbart worden war. Doch die Behörde verweigerte die über die Schulgemeinde finanzierte Sprachheilbehandlung. Die Eltern fühlten sich abgestraft. Die Behörde tadelte auch die Logopädin, welche mit dem Jungen so erfolgreich gearbeitet hatte. Es wurden ihr Vorwürfe gemacht, weil sie ein zu junges Kind therapiert hatte. – Die Eltern finanzierten die Therapie bei ebendieser Logopädin während den zwei Kindergartenjahren selbst. Sie wollten die Mittel in ihr Kind und nicht in einen Kampf mit den Behörden investieren. Diesem Grundsatz blieben die Eltern auch beim Schuleintritt treu.

Eigentlich konnte der Junge schon vor Schuleintritt beinahe fließend lesen und schreiben. Er hatte grosse Begabungen und Interessen und war ein regelrechter Spielmeister.

Ab der 1. Klasse wurde das Stottern nicht weiter therapiert. Die Auffälligkeit bestand immer nach den Ferien und in Stresssituationen. Als Eltern hätten sie sich darum bemüht, Stress zu vermeiden. Am schwierigsten war es in der 2. und 3. Klasse. Die Lehrpersonen hatten ihr Kind der Gruppe von Menschen mit Behinderungen zugeteilt. Sie liessen es im Unterricht stundenlang allein zeichnen.

Einmal fragten sie empört, was der Junge in ihrer Klasse zu suchen hätte? Die Eltern nahmen wahr, dass die Lehrpersonen ihnen vorwarfen, sich die besonderen Begabungen des Jungen nur einzubilden.

Ihr Kind hatte auch gute Lehrpersonen. Nach der 6. Klasse besuchte es das Gymnasium. Das Stottern verschwand mehr und mehr. Heute könne der junge Mann auf eine erfolgreiche Mittel- und Hochschulzeit zurückblicken, was die Eltern mit grosser Freude erfülle.

Wie beim Mittagessen oder in formelleren sozialen Forschungsprozessen, exploriert die Methode „Cliques und Modelle“ die Bedeutung pädagogischer Ansätze und Zugehörigkeiten ausgehend von Erfahrungen und Möglichkeiten in einem spezifischen Milieu wie in der Geschichte der Kollegin und ihres Jungen.

In Anlehnung an Wittgenstein (2013, §96-99, Über Gewissheit) wird Milieu mit einem Flussbett verglichen. D.i. eine gewisse Menge von erstarrten Erfahrungssätzen, welche flüssige, nicht erstarrte Erfahrungssätze lenken. Il'enkov (2018, zit. nach Majdanskij, 2019, S. 82) vergleicht das Flussbett mit dem „Relief der Kultur“ (Orte, andere Menschen, Ideen, Religionen, Institutionen, Behörden und Politik (vgl. Castoriadis, 1990)). Der Entwicklungsprozess der menschlichen Psyche werde von A bis Z vom Relief der Kultur bestimmt und nicht von der chemischen Zusammensetzung des Wassers (vgl. Il'enkov, 2018).

Die Methode thematisiert das Wie und das Wozu der Formung. Sie behält die Bewusstseinsbildung und die befreiende Praxis nuanciert im Auge (vgl. Freire, 2011).

Unter Organisationen verstehen wir „Gruppen von Gruppen“ (vgl. Lapassade, 1972, S. 26). Die Methode schärft und nuanciert den Blick für das Gewordene und das Werdende. Sie behält die Bewusstseinsbildung und die Praxis im Auge (vgl. Freire, 2011). Die Methode kann in Anlehnung an Georges Perec (2017) auch als Kunst des Puzzles aufgefasst werden. Die Wechselwirkungen zwischen dem *vom Hersteller gewählten Schnittmuster* der Teile sowie die Wechselwirkungen zwischen den Teilen und der Ahnung für das ganze Puzzle erzeugen ein Kraftfeld, in welchem die Bewusstseinsbildung und die Praxis angenommen werden können.

Die folgenden Abschnitte erläutern zuerst einige Strategien für die Organisation für Arbeiten mit dieser Methode. Danach werden drei pädagogische Modelle, die Transmissionspädagogik, die generative Pädagogik und die transformative Pädagogik vorgestellt. Die Auswahl von Fragen kann zu Beginn des Erörterungsprozesses hilfreich sein. Der Ausblick am Schluss integriert die Methode in die Praxis der romantischen Wissenschaften (vgl. Lurija, 1993).

Ich danke meiner Kollegin für das Vertrauen und die Zusammenarbeit.

### **Strategien für die Organisation von Analysen**

„Der Lehrer muss innerhalb und ausserhalb seines Unterrichtes lernen“, forderte Bachelard (1980, S. 147), damit die Selbsterfahrung von Öffnung anhalten und die Vermittlung von Öffnung möglich werden kann. Bachelard (vgl. ebd.) nahm an, dass der sich wandelnde Charakter der Lehrperson („shifting character“; vgl. Korzybski 2013) der Motor der Öffnung ist. Dabei bezog er sich auf die von Alfred Korzybski (vgl. ebd.) erörterten pädagogischen Erfahrungen. Analysen zu organisieren, soll auf *Strategien von sich wandelnden Charakteren* abstützen, die wie folgt skizziert werden:

## - **Metaphern als Werkzeuge schaffen wissenschaftlich vollständige Phänomene**

«Stelle dir Menschen vor», fordert Sokrates Glaukon zu Beginn des Höhlengleichnisses auf (vgl. Platon, *der Staat*, 514a). Die Fallgeschichte, das Höhlengleichnis, das Flussbett und der Fluss, sowie das Puzzle sind *Metaphern*, welche die Realität denken und verstehen lassen (vgl. Bachelard, 1980, S. 92). Gerade weil Vergleiche hinken, und weil die Kategorien, die Intuitionen und die Logik erweitert und differenziert werden müssen (vgl. Bachelard, 2015), ist auch das Denken von Bildung permanent herausgefordert, gerade weil es der Komplexität hinterherhinken muss:

Das Wirkliche richtig denken heisst, aus seinen Ambiguitäten Nutzen ziehen, um das Denken zu modifizieren und anzuregen. Das Denken in einen dialektischen Prozess bringen heisst, eine grössere Garantie dafür erhalten, dass wissenschaftlich *vollständige Phänomene* geschaffen werden, dass alle die entstellten und erstickten Varianten wieder hergestellt werden, die die Wissenschaft, wie auch das naive Denken, in ihrem ersten Zugriff beiseite gelassen hatte. (Bachelard, 2015, S. 30)

## - **Individuelle Situation und soziale Ordnung: die Organisationspädagogik**

Theoretisch betrachtet wurde in der Fallgeschichte analog zur Metapher des Reliefs der Kultur (vgl. Il'enkov, 2018, zit. nach Majdanskij, 2019) auch die Organisationspädagogik in Frage gestellt. Nach Weber & Wieners (2018; Engel, 2016; Schemmann, 2017) werden darunter Perspektiven verstanden, welche sich für die kulturelle Herstellung organisationaler Wissens- und Praxisordnungen interessieren. Ebenso werden symbolische und performative Ordnungen analysiert. Unsere Methode ist im Sinn der Organisationspädagogik an der Konflikthaftigkeit von und in Organisationen sowie am Aushandeln von Macht interessiert. Die Chancen von Interessengruppen sind unterschiedlich und ungleich verteilt. Lernen zu ermöglichen, zeige sich im Entstehen von Neuem (vgl. ebd.).

Sich Menschen in bestimmten schulischen Situationen vorzustellen, bedeutet aus diskursanalytischer Perspektive gemäss Foucault (1988, S. 66) zu fragen, wie Machtbeziehungen rationalisiert werden. Über Machtverhältnisse nachzudenken, heisst, den «Traum der modernen Mächte» zu analysieren.» « (...) diese Macht ist dazu bestimmt, Kräfte hervorbringen, wachsen zu lassen, und zu ordnen, anstatt sie zu hemmen, zu beugen oder zu vernichten» (vgl. Foucault, 1983, S. 132). Es geht um Analyse von *Verhältnissen*, die repressiv, aber auch produktiv sein können. Offenes Fragen und Nachdenken kann humanisierend oder enthumanisierend wirken: «Jede Situation, in der einige wenige andere daran hindern, sich im Prozess der Forschung zu engagieren, ist eine Situation der Gewalt» (vgl. Freire, 1998, S. 69). Bald taucht auch die Frage auf, «welcher historische Kampf für die kollektive Freiheit und die Freiheit des Subjekts zu führen ist» (vgl. Chaignot, 2012, S. 232).

Die Eltern des vierjährigen Jungen der Fallgeschichte haben sich real gegen Entstellungen durch Pädagogik zur Wehr gesetzt und Alternativen geschaffen. Der dialektische Prozess zwischen klinischen Informationen und den konfliktbehafteten organisationspädagogischen Vektoren sowie dem Aushandeln von Macht würde in einer Fallstudie garantieren, dass wissenschaftlich vollständige Phänomene geschaffen werden (vgl. Bachelard, 1980, S. 30). Das Phänomen des entstellten und eingeschränkten Jungen würde wieder hergestellt. Nach der Überwindung des naiven, vorurteilsbehafteten Denkens sähe man Menschen in ihrer Komplexität.

Wie immer die Zugänge zur Analyse von Pädagogik sind, ob individuell-situativ, metaphorisch oder organisationspädagogisch, so stellen sich die Fragen, ob alte Erfahrungen verstanden worden sind, und neue Erfahrungen realisiert werden können. Dabei wirkt eine Logik, welche Bachelard (2015, S.

24) wie folgt umschrieben hat: «Vor allem muss man sich darüber im klaren sein, dass die neue Erfahrung nein zur alten Erfahrung sagt, denn ohne dies handelt es sich ganz eindeutig nicht um eine neue Erfahrung.» Die kritische Pädagogik (vgl. Freire, 2011; Wink, 2011; Darder et al., 2017) trägt dazu bei, dass das Alte und das Neue innerhalb und zwischen pädagogischen Modellen erkannt werden kann.

Die Analyse von Pädagogik könnte auch mit Bewertungsrastern vorgenommen werden (vgl. Landwehr & Obrist, 2012a; Landwehr, 2012b). Diese haben Indikatoren zu acht schulischen Dimensionen in 4 Niveaus gerastert. Die Instrumente stehen der Schulevaluation und der Schulentwicklung im Sinn des New Public Managements näher als der Institutions- und der Sozioanalyse. Pädagogische Modelle bzw. Theorien sind nicht explizit vorgestellt. «Cliques und Modell» favorisiert autonome, narrativ-analytische Forschungsaspekte und die Aktionsforschung unter Supervision.

#### - **Bewährte Leitgedanken für Analysen**

Arbeiten Sie konsequent aus der Verpflichtung zur Menschlichkeit (vgl. Weil, 1950).

Organisieren Sie einen sozialen Forschungsprozess sowie eine Moderation und eine Supervision (vgl. Freire, 2011; Pichon-Rivière, 2003).

Zeitungsartikel, Forschungsartikel, Buchausschnitte, Geschichten oder Social Media enthalten brauchbare propädeutische Untersuchungsobjekte für das Einüben der Methode.

Praktizieren Sie die kritische Analyse gegenüber sich selbst und gegenüber anderen (Arendt, 2006, 2011; Freire, 2011). Damit bewegen Sie sich im Sinn der kritischen Theorie, wie sie von Horkheimer (1969, Interview, 13. Min.) definiert worden ist: „Sie will das bezeichnen, was überwunden werden soll, ohne sich in Spekulationen über den Endzustand einzulassen.“

Fassen Sie das Ganze als *Labor* auf im Sinne von Kurt Lewin (2012), Simone Weil (1950), Paulo Freire (2011), Georges Lapassade (1972) und José Bleger (1999). Ihre Methoden und Werke stehen für befreiende Sozialforschung (Lewin), für die absolute Verpflichtung zur Menschlichkeit und das Enracinement (Weil), für die befreiende Pädagogik (Freire), für die freie Assoziation in der Untersuchung von Gruppen, Organisationen und Institutionen, damit unbewusste und informelle Puzzleteile ins Bewusstsein gebracht werden können (Lapassade, 1972; Bleger, 1999). Ebenso können Dynamiken von Symbiosen und dem Umgang mit Widersprüchlichkeit in Institutionen (vgl. Bleger, 1999) untersucht werden. – Die Feststellung liegt auf der Hand, dass es in der Geschichte der Kollegin nur so wimmelt von positiven und negativen Vektoren, von bewussten, unbewussten und informellen Kräften, aus denen sich das „progetto di vita“ (vgl. Cuomo, 2007) des Jungen formen wollte und geformt hatte.

Benutzen Sie dieses Tool aus verschiedenen Perspektiven und Rollen (Lehre, Forschung, Erziehung, Verwaltung, Politik).

„Pflügen“ Sie sich allein oder besser in Gruppen durch die Erfahrungen, durch das Denken, durch das Sehen und Handeln.

Wählen Sie Gegenstände und Fragestellungen *des eigenen Milieus* aus. Kraftfeldanalysen können die Auswahl unter Umständen erleichtern (vgl. Meyer, 2021).

Klären Sie die Strategien in der Arbeitsgruppe, welche sich für die Analyse gebildet hat. Die Gruppe verpflichtet sich im Sinn der operativen Gruppen autonom für die Behandlung einer Aufgabe (vgl. Pichon-Rivière, 2003). Diese könnte lauten:

- Werden Sie sich bewusst, was die Modelle bedeuten. *Metakognitive Fragen* (vgl. Adey, 2008) dynamisieren die Denkschulung.
- Werden Sie sich bewusst, für welche Clique (informelle Gruppe, Netzwerk, Institution (vgl. Girtler, 1989, 2009; Täube, 2010; Cyrulnik, 2022)) Sie arbeiten, und was diese Phänomene operativ und herrschaftssoziologisch (vgl. Foucault, 1983; 1988) bedeuten.
- Versuchen Sie in Anlehnung an Rorty (2023, S. 53f.) *pragmatisch*, die Gefühle des Dienens und der Verpflichtung gegenüber menschlichen und nichtmenschlichen Mächten jeder Art in Gefühle für das Leben in Demokratien umzuwandeln, indem immer wieder Probleme gelöst und nützliche Gespräche geführt werden.

Die kritische Pädagogik unterscheidet drei Modelle (vgl. Wink, 2011; Darder et al., 2017; siehe Abbildung 1). Es sind Referenzschemata, deren „Epistemologie am Kreuzungspunkt zwischen Realismus und Rationalismus ansetzen“ muss (vgl. Bachelard, 1988, S. 15), also dort wo am Erkennen und am praktischen Bewahrheiten gearbeitet wird.

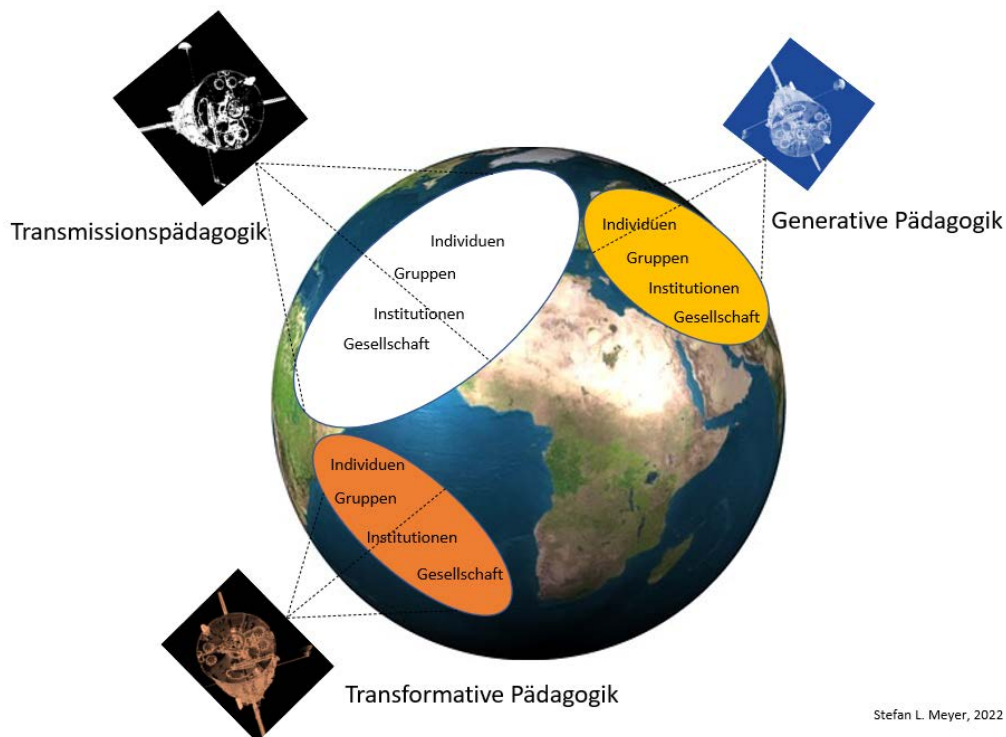


Abb. 1: Modelle aus der Sicht der kritischen Pädagogik

**1) Die Transmissionspädagogik** ist seit der Antike das am weitesten verbreitete und scheinbar "natürliche" Modell. Lernen ist eine behavioristische Funktion der Aneignung von Information und der Aneignung von Methoden der Aneignung von Information. Freire (2011) kritisiert, dass die Lernenden Objekte sind, welche Information verarbeiten und Fremdbestimmung erdulden. Die Lernenden konsumieren Lehrbücher, die von Bildungsverlagen mit Unterstützung der Designwissenschaften auf den Markt gebracht werden. Die Lernenden sollen sprechen, haben aber

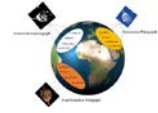
nichts zu sagen. Nach Cuomo (2007) enthält dieses Modell unzählige Vorurteile über die Natur der Lernenden, die zum Aberglauben ausgewachsen sind (vgl. Spinoza, 1975, Textteil 71). Die Vorurteile wirken als Triebfedern des Sündenbock-Mechanismus (vgl. Adorno, 1995). Reliefs und Prozesse der Transmissionspädagogik selbst bleiben ausgeblendet. Lernende sind defizitäre Wesen. Das bekommen vor allem Menschen mit Behinderungen, Arme, Einwanderer, unangepasste Tagträumer (Theodor-Katz et al., 2022) und Menschen anderer Hautfarbe zu spüren. Diese (Bildungs-) Welt ist nicht real und menschlich, sondern ein perfektes, empirisch abgesichertes Artefakt; das Denken ist entwurzelt und dreht sich im "logischen Delirium" der Windfresser (Cyrulnik, 2022, p. 19). Windfresser gefallen sich im Rezitieren von Lehren, welche kostbare Sicherheiten enthalten sollen (ebd., S. 19). Die Kernbotschaften thematisieren die scheinbare Normalität der Transmissionspädagogik. Die Windfresser führen die antike Tradition der Schau-Reden der Sophisten fort (vgl. Kranz in Platons Menon, 1994, S. 107), in welcher Rhetorik und Bildungsgehebe Hand in Hand auftreten. Das sichert Profit und Autorität (vgl. Adorno, 1995).

Mit Blick auf die mathematische Bildung sprach Freudenthal (1977) von einem illusionären System. Schulbildung erscheint als bequeme Knechtschaft. Aber es ist ein "Spiel ohne Ende" - in diesem System "kann keine Veränderung von innen heraus erzeugt werden" (Watzlawick et al., 2014, S. 217). Die Schwerkraft der Transmissionspädagogik kann nicht überwunden werden.

#### Mögliche einleitende Fragen zur Transmissionspädagogik

- Was denken Sie als Erwachsener im schulischen Umfeld über „komische“ Andere, über Arme, über Menschen mit Behinderung oder mit auffälligem Verhalten, über Menschen anderer Hautfarbe und anderer Religionen? Wie dachten Sie als Kind?
- Behandeln Sie Personen in pädagogischen Situationen als Objekte oder als Subjekte, welche selbst bestimmen, mitreden und mitgestalten können?
- Glauben Sie, dass die Lehrmittel oder auch Module wie ein erstarrtes Relief sind? Wenn ja, worauf stützt dieser Glaube?
- Warum glauben Sie, dass die Alphabetisierung und die Literacy beigebracht werden müssen?
- Warum haben Sie ein gutes Gefühl, wenn Sie mit Ihren Lernenden das Lehrmittel oder ein Modul 2 Monate vor Semesterende durchgearbeitet haben?
- Warum haben Sie ein ungutes Gefühl, wenn das Lehrmittel oder ein Modul 2 Monate vor dem Ende des Semesters erst zu 2/3 fertig behandelt ist?
- Warum ist die Behandlung des Stoffes wichtiger als das Verstehen von Stoffen?
- Fürchten Sie den Zorn von Eltern? Warum?
- Fürchten Sie als Forschende den Zorn von Lehrpersonen? Warum?
- Was löst das Gerede von Kolleginnen und Kollegen bei Ihnen aus?
- Weshalb erfahren Sie die Behörden wie Vögte und nicht wie Partner?
- Wie schätzen Sie sich in heiklen Situationen ein? Können und wollen Sie Probleme lösen oder warten Sie lieber ab? Was sind die Gründe für das Anpacken? Was spricht für das Abwarten und Erdulden?





- Wie geht es Ihnen, wenn Sie einen „schwierigen Fall“ delegieren können?
- Was löst es bei Ihnen aus, wenn Sie einen „schwierigen Fall“ kooperativ lösen können?
- Leiden Sie unter dem „Druck des Systems“?
- Was tun Sie gegen den „Druck des Systems“? Klagen Sie oder packen Sie den „Stier bei den Hörnern“?
- Fühlen Sie sich als pädagogischen Knecht? Und glauben Sie daran, dass diese Knechtschaft bzw. dieses Spiel ohne Ende noch vor Ihrer Pensionierung überwunden werden kann?
- Worin sind Sie ein Meister, eine Meisterin der Pädagogik und weshalb?

Formulieren Sie eigene Fragestellungen, wenn Ihnen die Auswahl an Fragen nicht passt.

**2) Die generative Pädagogik** erkundet die Interessen und Probleme der *Lebenswelt* der Lernenden, bevor Lehrprozesse in Gang gesetzt werden. Die Themen werden fachspezifisch analysiert. Die Projektmethode wird zur Gestaltung des Lernprozesses eingesetzt. Die Beziehungen sind gleichberechtigt, empathisch und dialogisch. Die Welt ist real und nicht vollkommen, sie liegt in den Händen und der Strategie des Pflügers (Cyrułnik, 2022, p. 19). Denken und handeln sowie Freiheit und Verantwortung werden positiv und fortlaufend provoziert und durchgepflügt (Cyrułnik, 2022; Arendt, 2011; Freire, 2011). Die Neugier und das Fragen werden von der freien Assoziation unterstützt. Die Lektüre des Höhlengleichnisses (vgl. Platon, 2017, der Staat, 7. Buch) vermittelt eine Ahnung, wie die generative Pädagogik einzelne Erfahrungen von Sonnenlicht und Realität zulässt, ähnlich wie Expeditionen. Die Schwerkraft der Transmissionspädagogik kann temporär überwunden werden, Gefühl und Vertrauen haben für eine gewisse Zeit Vorrang vor Vernunft und Prinzipien (vgl. Rorty, 2023, S. 55).

### Mögliche einleitende Fragen zur generativen Pädagogik

- Paulo Freire formulierte das Motto: „Erst forschen, dann lehren.“ Welche Rolle messen Sie dem Forschen in Ihrer pädagogischen Praxis zu?
- Kennen Sie Literatur und Filme über die Projektmethode?
- Erforschen Sie die Interessen der Lernenden und der Lerngruppen?
- Was machen Sie mit den Ergebnissen der Forschungsrunden?
- Wissen Sie, wie man solche Ergebnisse über Interessen, Erfahrungen und Probleme von Klassengruppen in die pädagogische Praxis integrieren kann? Stichwort: Projektmethode, Lesson Study, Peer-Tutoring, Klassenrat, Schülerkonferenz.
- Kennen Sie jemanden, der Ihnen beim Aufbau und der Durchführung von Projekten im Sinn der generativen Pädagogik behilflich sein kann?
- Haben Sie im Stundenplan realistische Zeitfenster für Projekte festgelegt?



- Beherrschen Sie Praxisformen des Mathematisierens, d.i. die Konversion von Erfahrungen der Lebenswelt in die Sprache der Mathematik.
- Beherrschen Sie Methoden der Literacy, wie zum Beispiel das Café Littéraire, die Schreibwerkstatt, Erzählstunden u.v.a.
- Spielen Sie regelmässig mit der Sprache?
- Haben Sie die Kultur von Gesellschaftsspielen im Stundenplan fest integriert?
- Welche Bedeutung hat die Spielpädagogik und die Erforschung spielpädagogischer Erfahrungen für Ihre Lehr- und Erziehungstätigkeit?
- Angenommen, Sie haben noch wenig inklusionspädagogische Erfahrungen. Können Sie sich vorstellen, dass Sie die Inklusion von Menschen mit Behinderung generativ - also von Interessen und der interdisziplinären Zusammenarbeit in Projektgruppen angetrieben - ausprobieren und immer mehr ausbauen und verstehen wollen?
- Aus welchen Gründen glauben Sie, dass jemand generative Projekte eher als Eintagsfliegen einstuft?
- Weshalb erkennt jemand die generative Pädagogik als festen Bestandteil seiner / ihrer befreienden Professionalität (vgl. Freire, 2011)?

Formulieren Sie eigene Fragestellungen, wenn Ihnen die Auswahl an Fragen nicht dienlich ist.

**3) Die transformative Pädagogik** arbeitet mit den positiven Vektoren für die Inklusion aller. Die Vektoren in den Praxisfeldern ermöglichen Autonomie, Sozialisation und den Erwerb von Kompetenzen im Hinblick auf das Progetto di Vita (Cuomo, 2007). Die Paradoxien und die negativen Vektoren der Transmissionspädagogik werden identifiziert und auf *nachhaltige* Weise überwunden. Die Welt bleibt real und unvollkommen, sie liegt in den Händen und der Strategie des Pflügers (Cyrulnik, 2022, p. 19). Denken und handeln sowie Freiheit und Verantwortung werden positiv und fortlaufend provoziert und durchgepflügt (Cyrulnik, 2022; Arendt, 2011; Freire, 2011).

Das Buch Exodus thematisiert die Erfahrung von Sklaverei im Kontrast mit Möglichkeiten der Befreiung Einzelner und eines ganzen Volkes. Die Erzählungen stehen sinnbildlich für die Chancen und Schicksale der transformativen Pädagogik, sei es für Einzelne, für Gruppen oder für Institutionen. Die Jahrtausende alten Diktate der Transmissionspädagogik, deren Fundament die Vorurteile und der Autoritarismus sind (vgl. Adorno, 1995; Cuomo, 2007), werden durchschaut. Pädagogik steht im Dienst des progetto di vita. Sie ist der Menschlichkeit und den positiven Vektoren absolut verpflichtet und pflügt sich durchs Leben, mäandernd und mit einem augenzwinkernden Gefühl für Road-Movies. Transformative Pädagogik ist keine Mache und nicht Folge eines Diktats von oben. Sie entsteht ähnlich wie gutes Fussballspiel oder eben wie operative Gruppen (vgl. Pichon-Rivière, 2003). Das Konzept „l'emozione di conoscere ed il desiderio di esistere“ (vgl. Cuomo, 2007) erprobte evidente Methoden der Inklusion während gut 30 Jahren.

Die Schwerkraft der Transmissionspädagogik wird nachhaltig überwunden. Zweifel bleiben aber notwendig im Bewusstsein, und die Trauer über unterdrückende Pädagogik bildet die neuen Traditionen mit (vgl. Horkheimer, 1969). Gefühl und Vertrauen haben immer mehr Vorrang vor Vernunft und Prinzipien (vgl. Rorty, 2023, S. 55).

## Mögliche einleitende Fragen zur transformativen Pädagogik

- Arbeiten Sie mit Fantasie an Inklusionsprojekten, oder glauben Sie immer noch, dass Inklusion ein Ideal sei.
- Defizite ziehen herunter. Und Vorurteile entmündigen alle. Sind Sie eine entmündigte und entmündigende Pädagogin geworden? Oder kämpfen Sie *auf Schritt und Tritt* gegen Vorurteile und Aberglauben in der Pädagogik?
- Benutzen Sie Übergänge, Geburtswehen und Widerstände gegen die Befreiung und gegen die Inklusion als Argumente für die Selektion, oder als historische Lernchancen für Menschen, welche Vorurteilen und Aberglauben nachhängen?
- Wie arbeitet Ihre Institution, wie arbeiten die Gruppen, denen Sie angehören und wie arbeiten Sie selbst an echter Inklusion? Reden Sie v.a. darüber, oder sind Sie forschend, entwickelnd und lehrend an konkreten Inklusionsprojekten beteiligt?
- Kurz und bündig: Sind Sie ein Windfresser, oder spüren Sie, dass Sie die Pädagogik gerade umpflügen?
- „Pflügen“ bedeutet im Konzept von Cuomo, dass bestimmte Strategien kohärent und konsequent verfolgt werden: Pädagogik ist immer ein *Progetto di vita* für und mit Personen in Situationen. Das Erkenntnisinteresse und die Arbeit setzt zuerst beim Kontext (beim Flussbett, bei der Struktur und den Wechselwirkungen (positive, negative Vektoren) der Teilsysteme an, und nicht beim Kind. Das Erkenntnisinteresse (systemische Diagnostik, praktisches Handeln) fokussiert rigoros auf die Ressourcen. Die Transformation wird an den Indikatoren der Inklusion festgemacht, das sind die Autonomie, die Sozialisation und die Kompetenzen. Jetzt werden Handlungsmodelle (Projekte, bildende Themen und Bildungsprozesse) entworfen, umgesetzt und ausgewertet. (Die Transmissionspädagogik und die Windfresser gehen das gerade umgekehrt an, sie schütten fortlaufend neue Module und Lernlandschaften in die Schule, ohne das Relief zu studieren.) – Möchten Sie ein Pflüger, eine Pflügerin werden?
- Untersuchen Sie v.a. die positiven Vektoren im Feld (Milieu), die den Exodus aus der Transmissionspädagogik erleichtern (Cuomo, 2007; Freire, 2011)?

Formulieren Sie eigene Fragestellungen, wenn Ihnen diese Auswahl an Fragen nicht dienlich ist.

## **Ausblick**

Folgen Sie den Maximen: *Erkenne dich selbst (delphische Maxime) und erkennt euch selbst (institutionelle Maxime).*

Sich selbst, den Arbeitsgruppen sowie den Institutionen bzw. den Organisationen bewusst zu machen, welche Modelle umgehen und was sie Modelle bedeuten, ist nach Freire (2011) ein fortlaufender Prozess der *conscientização (Gewahrsein, Bewusstsein)* und des Handelns in realen Situationen. Denken und Handeln werden immer pragmatischer erlebt, v.a. durch das Lösen

konkreter Probleme und durch nützliche sowie in angemessenem Vertrauen geführte Gespräche (vgl. Rorty, 2023).

Dieser Text führt die klassische bildungsphilosophische Aufgabe des Höhlengleichnisses von Platon [514a] fort und erweitert sie: «Und nun», fuhr ich fort, «vergleiche unsere Natur hinsichtlich Bildung und Unbildung mit folgendem Zustand» (Platon, der Staat, VII. Buch).

Die Analyse mit der Methode «Cliques und Modelle» ist ein Element der Strategie des Pflügers (vgl. Cyrulnik, 2022, p. 19; Arendt, 2011). «(...) Pflüger sind nicht fähig, sich einer reinen Darstellung totaler Wahrheit zu unterwerfen. Sie wissen, dass der Boden manchmal ausgetrocknet ist, aber dass er auch matschig werden kann. Sie erfreuen sich daran, die Erfahrungsberichte aus dem wirklichen, also unvollkommenen Leben zu nuancieren» (Cyrulnik, 2022, S. 19; übers. d.d. Verf.). Je nach Aufgabenstellung in einer Organisation (bzw. in Gruppen von Gruppen, vgl. Lapassade, 1972, S. 26) setzen Sie sich im übertragenen Sinn mit der Kunst des Puzzles auseinander, welche eingangs nach Georges Perec (2017) erwähnt worden ist. Nicht als Windfresser, sondern als Pflüger (vgl. Cyrulnik, ebd.) befassen Sie sich mit den Wechselwirkungen zwischen dem vom Hersteller gewählten Schnittmuster der Teile sowie mit den Wechselwirkungen zwischen den Teilen und mit der Ahnung für das ganze Puzzle. Bildung und Erziehung besteht im übertragenen Sinn aus vielen Herstellern, aus vielen Schnittmustern und vielen Wechselwirkungen; die Prozesse gleichen Strömungen und Winden auf hoher See, auf der die Kraftfelder bewusst erkannt und praktisch angenommen werden können. – Die Vergleiche mit der hohen See und mit dem Puzzle verweisen kritisch auf die „illusion pédagogique“ (vgl. Lourau, 1969) der Schule *und* der Sozialwissenschaften. Windfresser, so Cyrulnik (2022, S. 19) geraten in Ekstase über das, was man ihnen sagt, sie bewegen sich im „logischen Delirium“ entwurzelter Gedankengänge. Die Pflüger treiben die eigenen Explorationen voran.

Suchen und gründen Sie deshalb [operative Gruppen](#), welche in See stechen oder ein Feld pflügen oder sich um ein Puzzle versammeln, um die Bewusstseinsbildung im Hinblick auf pädagogische Modelle und Aufgaben zu lernen.

Vielleicht bereitet die Analyse Veränderungsprozesse vor. Sie ist eine Methode der Aktionsforschung und sie ist Teil der *romantischen* Wissenschaft, wie sie Alexander Lurija, Oliver Sacks (vgl. Sacks et al., 1991), Paulo Freire (2011) und Nicola Cuomo (2007) dargelegt haben. Empirische Wissenschaften reduzieren die lebendige Wirklichkeit auf abstrakte Schemata und Sozialstatistik. Die wichtigste Aufgabe der romantischen Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen besteht darin, „den Reichtum der Lebenswelt zu bewahren, und sie erstreben eine Wissenschaft, die sich dieses Reichtums annimmt (Lurija, 1993, S. 177). Die Praxis entscheide, wie weit man kommen kann, erwähnte Horkheimer (1969) in einem Interview. Vor der Ekstase der Windfresser im Bann grosser Worte (vgl. Cyrulnik, 2022) schützt der Vorsatz: „Wir müssen theoretische Pessimisten und praktische Optimisten sein. Wir müssen das Schlimme befürchten und doch unser Bestes versuchen“ (vgl. Horkheimer, 1969, Interview, 33:10).

## Literatur

- Adey, P. (2008). *Let's Think! Handbook. A Guide to Cognitive Acceleration in the Primary School*. London: GL assessment.
- Adorno, T. W. (1995). *Studien zum autoritären Charakter: Vorrede v. Ludwig von Friedeburg*. (M. Weinbrenner, Übers.) (12. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Arendt, H. (2006). *Denken ohne Geländer: Texte und Briefe. Herausgegeben von Heidi Bohnet und Klaus Stadler*. (K. Stadler & H. Bohnet, Hrsg.) (11. Auflage). München: Piper Taschenbuch.
- Arendt, H. (2011). *Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft: Antisemitismus, Imperialismus, Totale Herrschaft: Antisemitismus, Imperialismus, Totalitarismus* (14. Auflage.). München: Piper Taschenbuch.
- Bachelard, G. & Kopper, J. (2015). *Die Philosophie des Nein: Versuch einer Philosophie des neuen wissenschaftlichen Geistes*. (G. Schmidt & M. Tietz, Übers.) (3. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Bauleo, A. (2013). *Ideologie, Familie und Gruppe*. (T. von Salis, Hrsg.). Zürich: LIT Verlag.
- Bleger, J. (1999). *Psicohigiene y Psicología institucional (9a reimpresión)*. Buenos Aires: Paidós.
- Castoriadis, C. (1990). *Gesellschaft als imaginäre Institution. Entwurf einer politischen Philosophie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Chaignot, N. (2012). *La servitude volontaire aujourd'hui : Esclavages et modernité* (1. Auflage). Presses Universitaires de France.
- Cuomo, N. (2007). *Verso una scuola dell'emozione di conoscere. Il futuro insegnante, insegnante del futuro*. Pisa : Edizioni ETS.
- Cyrulnik, B. (2022). *Le Laboureur et les Mangeurs de vent : Liberté intérieure et confortable servitude*. Paris : JACOB. ([Une interview sur France culture](#), 12-04-22)
- Darder, A., Baltodano, M. P. & Torres, R. D. (Hrsg.). (2017). *The Critical Pedagogy Reader* (3. Auflage). New York: Routledge.
- Engel, N. (2016). Kulturtheoretische Grundlagen der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröer & S.M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 1–12). Wiesbaden: Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-07746-4\\_23-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-07746-4_23-1)
- Foucault, M. (1983). *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1* (14. durchgesehene und korrigierte Auflage.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1988). Für eine Kritik der Politischen Vernunft. *Lettre International*, 1, 58–66.
- Freire, P. (1998). *Pädagogik der Unterdrückten*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Freire, P. (2011). *pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Freudenthal, H. (1977). *Mathematik als pädagogische Aufgabe* (2., durchgesehene Auflage., Band 1 und 2). Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Girtler, R. (1989). *Die Feinen Leute. Von der vornehmen Art, durchs Leben zu gehen*. Linz: Veritas-Verlag.

- Girtler, R. (2009). *10 Gebote der Feldforschung* (2. Aufl.). Münster: Lit Verlag.
- Korzybski, A. (2013). *Selections from Science and Sanity*. (L. Strate, Hrsg.) (Second Edition.). Fort Worth: Institute of General Semantics.
- Lapassade, G. (2006). *Groupes, Organisation, Institutions* (5e édition.). Paris: Édition Economica.
- Le Goff, J.-P. (1999). *La barbarie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*. Paris: Éditions La Découverte.
- Lalvani, P., Broderick, A. A., Fine, M., Jacobowitz, T. & Michelli, N. (2015). Teacher education, InExclusion, and the implicit ideology of Separate but Equal: An invitation to a dialogue. *Education, Citizenship and Social Justice*, 10(2), 1-16.
- Landwehr, N. & Obrist, M. (2012a). Bewertungsraster zu den schulischen Integrationsprozessen an der Aargauer und der Solothurner Volksschule. BKS Kanton Aargau, DBK Kanton Solothurn. Zugriff am 20.5.2013. Verfügbar unter: [www.schulevaluation\\_ag.ch](http://www.schulevaluation_ag.ch)
- Landwehr, N. (2012b). Bewertungsraster zu den schulischen Entwicklungsprozessen an der Aargauer und der Solothurner Volksschule. BKS Kanton Aargau, DBK Kanton Solothurn. Zugriff am 20.5.2023. Verfügbar unter: [www.schulevaluation\\_ag.ch](http://www.schulevaluation_ag.ch)
- Lapassade, G. (1972). *Gruppen, Organisationen, Institutionen*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Lewin, K. (2012). *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften: Ausgewählte theoretische Schriften*. (A. Lang & W. Lohr, Übers.) (2. Edition.). Bern: Hogrefe AG.
- Lemoine, W. (1962, Oktober 19). Gaston Bachelard, philosophe français des sciences. Zugriff am 20.7.2023. Verfügbar unter: [https://youtu.be/fn\\_775MMIhE](https://youtu.be/fn_775MMIhE)
- Lindemann, K. (2021). *Zur Politik der Rackets. Zur Praxis der herrschenden Klassen*. Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot.
- Lourau, R. (1969). *L'illusion pédagogique*. Blois: L'Épi.
- Lurija, A. R. & Sacks, O. (1993). *Romantische Wissenschaft. Forschungen im Grenzbereich von Seele und Gehirn* (Deutsche Erstausgabe, 1993, Edition.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Tb.
- Majdanskij, A. D. (2019). Erziehung und Natur: Lehren aus dem Zagorsker Experiment. (S.L. Meyer & G. Richter, Übers.) *Filosofskaja antropologija [Philosophische Anthropologie]*, 5(1), 81–101. DOI: [10.21146/2414-3715-2019-5-1-81-101](https://doi.org/10.21146/2414-3715-2019-5-1-81-101)
- Max Horkheimer - „Porträt eines Aufklärers“. (1969). Hessischer Rundfunk. Zugriff am 12.7.2023. Verfügbar unter: [https://youtu.be/npDU\\_Pln4c4](https://youtu.be/npDU_Pln4c4)
- Meyer, S. L. (2021). Kraftfeldanalyse (KFA) und Operative Gruppen. Manuskript. Verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.22156.85124> [Zugriff 20.09.2023]
- Perec, G. (2017). *Das Leben Gebrauchsanweisung: Romane*. (E. Helmlé, Übers.). Zürich: Diaphanes.
- Pichon-Rivière, E. (2003). *El proceso grupal: del psicoanálisis a la psicología social I* (2a ed., Bände 1-3). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Platon. (1994). *Menon. Griechisch / Deutsch*. (M. Kranz, Übers.). Reinbek b. Hamburg: Reclam.

- Rorty, R. & Brandom, R. B. (2023). *Pragmatismus als Antiautoritarismus*. (E. Mendieta, Hrsg., J. Schulte, Übers.) (1. Auflage). Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Sacks, O., Métraux, A. & Schmidt, R. (1991). *Awakenings - Zeit des Erwachens*. (W. Gutjahr, U. Hausmann, K. Henning, M. Lehmann, K.-H. Plottek, N. Rose et al., Übers.) (16.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Schemmann, M. (2017). Institutionentheoretische Grundlagen der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröer & S.M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 1–11). Wiesbaden: Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-07746-4\\_19-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-07746-4_19-1)
- Spinoza: Ethik. Aus dem Lateinischen von Jakob Stern. Herausgegeben von Helmut Seidel, Leipzig: Philipp Reclam jun., 1975.
- Täube, V. G. (2010). Cliques und andere Teilgruppen sozialer Netzwerke. In C. Stegbauer & R. Häußling (Hrsg.), *Handbuch Netzwerkforschung* (S. 397–406). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92575-2\\_35](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92575-2_35)
- Theodor-Katz, N., Somer, E., Hesse, R. M. & Soffer-Dudek, N. (o. J.). Could immersive daydreaming underlie a deficit in attention? The prevalence and characteristics of maladaptive daydreaming in individuals with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Psychology, n/a(n/a)*. <https://doi.org/10.1002/jclp.23355>
- Turin, M. and Hanks, R. (2021). Literacy. *Cambridge Encyclopedia of Anthropology*.
- Watzlawick, P. et al. (2014). *Pragmatics of Human Communication* (Kindle-Edition.). New York: W.W. Norton & Company, Inc.
- Weber, S. M. & Wieners, S. (2018). Diskurstheoretische Grundlagen der Organisationspädagogik (Organisation und Pädagogik). In M. Göhlich, A. Schröer & S.M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 211–223). Wiesbaden: Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-07512-5\\_17](https://doi.org/10.1007/978-3-658-07512-5_17)
- Weil, S. (1950). *L'enracinement. Prélude à une déclaration des devoirs envers l'être humain*. Paris: Editions Gallimard.
- Wink, J. (2011). *Critical pedagogy: notes from the real world* (4th ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Wittgenstein, L. (2013). *Über Gewissheit* (Werkausgabe, Band 8) (13. Auflage.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.